

Valor predictivo de las habilidades sociales respecto a la convivencia escolar en educación primaria. Análisis en un contexto de diversidad cultural

Lucía Herrera Torres^{1,*}, Iván Bravo Antonio²

¹Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla, Universidad de Granada, España {luciaht@ugr.es}

²Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Ciudad Autónoma de Melilla, Melilla, España {ibravoantonio@yahoo.es}

Recibido el 20 Enero 2012; revisado el 8 Febrero 2012; aceptado el 25 Febrero 2012; publicado el 15 Julio 2012

DOI: 10.7821/naer.1.1.13-21

RESUMEN

La convivencia escolar constituye uno de los objetivos principales de la educación en la actualidad (Carretero, 2008; Ortega, 2007). El objetivo del presente trabajo es identificar, en un contexto de diversidad cultural, qué dimensiones de las habilidades sociales predicen los diferentes aspectos que facilitan u obstaculizan la convivencia en las aulas. Para ello, participaron 546 alumnos (52% varones y 48% mujeres) del primer curso de cada ciclo de Educación Primaria (1º, 3º y 5º curso, respectivamente) de dos centros educativos públicos de Melilla. Como instrumentos de recogida de datos se emplearon el Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) y una versión adaptada a Educación Primaria del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. Los principales resultados ponen de manifiesto que, mientras la dimensión del BASC *desajuste clínico* predice las situaciones de convivencia negativas en el contexto escolar, es la dimensión *ajuste personal* la que predice en mayor medida las situaciones de convivencia positivas, la realización de comportamientos en el aula (tanto antisociales como prosociales), así como la puesta en práctica de estrategias de resolución de conflictos (satisfactorias y no satisfactorias). Al respecto, la *confianza en sí mismo*, dentro de la dimensión *ajuste personal*, juega un papel relevante en la convivencia escolar. Se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas preventivos en el ámbito escolar así como de atender a diferentes variables de índole socio-familiar que puedan estar mediando en este proceso

PALABRAS CLAVE: HABILIDADES SOCIALES, CONVIVENCIA ESCOLAR, EDUCACIÓN PRIMARIA, DIVERSIDAD CULTURAL.

1 INTRODUCCIÓN

“Y esto es así porque no hay posibilidad de vivir sin convivir” (Jares, 2006, p. 11).

Actualmente, se destaca como uno de los fines del sistema educativo la consecución del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos lo que, si bien supone intervenir sobre el desarrollo cognitivo o intelectual del alumnado, implica, además, en consonancia con esta visión integral del ser humano, potenciar su desarrollo afectivo, motriz, social y moral. En este sentido, la convivencia escolar se ha convertido en uno de los objetivos principales de la educación a fin de promover el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a vivir con los demás

(Carretero, 2008). Desde esta concepción, según expresa Ortega (2007), la convivencia ha de entenderse, no sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias, aspecto éste que se relaciona intrínsecamente con la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales.

Si bien las distintas leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo español se han hecho eco de estos planteamientos, no es hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando se apuesta decididamente por la educación para la convivencia y, consecuentemente, por la promoción y mejora de la competencia social del alumnado, habiendo centrado anteriormente su atención investigadora y práctica en los aspectos cognitivos e intelectuales más relacionados con el éxito académico, dejando a merced del criterio de cada profesor todo aquello que tenía que ver con la competencia social y personal del alumnado, cuyos contenidos de aprendizaje se integraban en lo que ha venido a denominarse currículum oculto.

Efectivamente, la LOE (2006) recoge múltiples referencias sobre la convivencia, la ciudadanía democrática y la resolución y prevención de conflictos (Jares, 2006). Ya en su Preámbulo se hace referencia al ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Asimismo, se resalta, con relación al currículo, la incorporación de la nueva asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Por otra parte, el valor de la convivencia se recoge, no sólo entre sus principales finalidades y principios, sino que también se concreta a través de los objetivos que se persiguen, entre otros niveles del sistema educativo, en Educación Infantil (art.13) y Educación Primaria (art. 17).

Tal y como afirman Ramírez y Justicia (2006), la consideración de las instituciones escolares como el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarle de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal, resulta como consecuencia, entre otros factores, del incremento del periodo de tiempo en que el alumnado ha de permanecer en el sistema educativo así como de la mayor cualificación profesional de la comunidad educativa para hacer de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales un verdadero programa de

intervención directa, deliberada y sistemática (Jares, 2006; Ortega & Del Rey, 2004).

En virtud de lo anterior, las variables de índole social se consideran hoy día uno de los principales factores determinantes del comportamiento o modo de actuar de los individuos (Vázquez, Fariña, & Seijo, 2003). A este respecto, numerosas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Delgado & Contreras, 2008; Monjas, 2009; Seijo, Novo, Arce, Fariña, & Mesa, 2005), en base a todo lo cual ha de quedar claro, pues, que si la meta de la educación es promover el desarrollo integral de sus alumnos, se hace necesario que, dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal y la enseñanza y promoción de las habilidades sociales mediante su inclusión en el currículo (Monjas & González, 2000), lo que, tal y como afirman diversos autores, supone un claro factor indicativo de calidad de la convivencia escolar y la prevención de la violencia y cualesquiera otros fenómenos disruptivos que pudieran afectar a ésta (Beck & Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1988).

Por lo tanto, un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, entre los que cobra un lugar notablemente influenciable el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de nuestros alumnos (Campo, Fernández, & Grisañela, 2005; Creemers & Reezigt, 1999; Freiberg, 1999), sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales desde los primeros años de escolarización tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, al finalizar la Educación Primaria o durante la Secundaria Obligatoria. En este sentido, la mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículum de las instituciones educativas se concibe como una vía de prevención de triple efecto (Monjas, 2009):

- a) sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisociales y a la inadaptación escolar y social,
- b) sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en el centro escolar,
- a) sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia y rechazo hacia determinadas personas.

Dada la complejidad de variables que intervienen en el contexto escolar, tal y como se ha descrito anteriormente, a lo que se suma la influencia de los grandes cambios sociales y familiares que caracterizan a la sociedad actual (Rodríguez, Herrera, Lorenzo, & Álvarez, 2008), cada vez es más probable que aparezcan conflictos en las aulas que puedan desencadenar conductas de violencia (Benbenishty & Astor, 2008; Calvo, 2003; Peralta, 2004). Este fenómeno, a pesar de las diferencias en la estructura y organización de los sistemas educativos en todo el mundo (UNESCO, 2004), se ha convertido en un fenómeno global que afecta a la mayor parte de los países (Akiba, 2004; Furlong, Grief, Bates, Whipple, Jiménez, & Morrison, 2005; Herrera, Ortiz, & Sánchez, 2010; Smith, 2003).

Es por ello por lo que han surgido múltiples programas centrados en la mejora de la competencia social, los cuales inciden positivamente en la potenciación de un clima adecuado que favorezca la convivencia escolar, por lo que han sido utilizados en los centros educativos españoles (Díaz-Aguado, 2002, 2005; Domingo, 2008; Fernández, Pichardo, & Arco,

2005; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1989; Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell, & McKenzie, 2007; Johnson, Johnson, & Smith, 1998; Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1987; Monjas, 1993; Trianes, 1996; Verdugo, 1997).

En función de lo descrito hasta el momento, el objetivo principal del presente trabajo es identificar, en un contexto de diversidad cultural, qué dimensiones de las habilidades sociales predicen los diferentes aspectos que facilitan u obstaculizan la convivencia en las aulas de Educación Primaria.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Antes de describir a los participantes, puede ser de utilidad situar en su contexto geográfico, social y cultural el lugar en el que se ha desarrollado este estudio, la ciudad autónoma de Melilla. Con una superficie de 12.3 km², está situada en la costa norte del continente africano, en la parte oriental de la península de Tres Forcas. Por mar, tiene un perímetro marítimo de 9 km de costa, dista 180 km de la ciudad de Almería y 210 de Málaga, mientras que, por tierra, el territorio español más cercano, la ciudad autónoma de Ceuta, se sitúa a 452 km. Además, comparte con el país vecino, Marruecos, unos 11 km lineales de fronteras que conforman la zona fronteriza exterior más al sur de la Unión Europea, por la que circulan a diario miles de personas (Laureano, 2002).

La ubicación geográfica de la ciudad, situada al oeste del meridiano de Greenwich, en la costa septentrional de África, ofrece un clima cálido de tipo mediterráneo (19° C de media y más de 2522 horas de sol al año), con inviernos suaves y veranos calurosos, escasas precipitaciones y altos índices de humedad relativa que se sitúan en torno al 70% (Mayoral, 2005).

Melilla cuenta con una población de 73460 habitantes, debido en gran parte, al crecimiento vegetativo de la ciudad, con una tasa de mortalidad inferior a la peninsular y una tasa de natalidad que prácticamente duplica a la nacional, con una densidad de población que supera las medias española y de la Unión Europea (Instituto Nacional de Estadística, 2010).

Según los datos que ofrece el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo del Consejo Escolar del Estado (2010), el 43% de su población es de origen peninsular, de lengua española y religión cristiana, a la que sigue un 48% de origen bereber, mayoritariamente musulmanes autóctonos de la zona del Rif, cuyo idioma materno es el *tamazight*, lengua bereber de los antiguos pobladores del norte de África, sin raíces comunes con la lengua o dialectos árabes (Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Tilmatine, El Molghy, Castellanos, & Banhakeia, 1998). Tras estas culturas mayoritarias, se encuentra la comunidad judía, en su gran mayoría sefardíes, y una reducida representación de la comunidad hindú. La riqueza multicultural que se vive a diario en la ciudad es su principal seña de identidad, cuya economía se sustenta casi exclusivamente, en los servicios administrativos, comerciales y hosteleros, que suponen el 90% del empleo total (López-Guzmán, González, Herrera, & Lorenzo, 2007).

En la presente investigación participaron 546 alumnos (52% varones y 48% mujeres) del primer curso de cada ciclo de Educación Primaria, esto es, 137 alumnos de 1^{er} curso (25.1%), 204 alumnos de 3^{er} curso (37.4%) y 205 de 5^o curso (37.5%). Los alumnos pertenecían a dos centros educativos públicos de la ciudad autónoma de Melilla (64.3% de alumnos del colegio 1 y 35.7% del colegio 2). La distribución de alumnos en cada centro educativo, en función del curso, se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los participantes en función del centro escolar al que pertenecen y curso en el que se hallan escolarizados

Año	Colegio				Total	
	Colegio 1		Colegio 2			
	N	%	N	%	N	%
1°	101	28.8%	36	18.5%	137	25.1%
3°	127	36.2%	77	39.5%	204	37.4%
5°	123	35.0%	82	42.1%	205	37.5%
Total	351	100%	195	100%	546	100%

2.2 Instrumentos

Como instrumentos de recogida de datos se emplearon dos, los cuales se pasan a describir a continuación:

- Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992), adaptado a la población española por González, Fernández, Pérez, y Santamaría (2004). Se utilizó la escala S (autoinforme) y el nivel 2 (sujetos de 6-11 años), formada por 146 ítems. Este instrumento evalúa cuatro dimensiones: desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control); desajuste escolar (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores); ajuste personal (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo, autoestima); e índice de síntomas emocionales (ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión, sentido de incapacidad). Además, se cumplen los criterios psicométricos de fiabilidad (superior a .70) y validez.
- Una versión adaptada a Educación Primaria del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez et al. (2009). Para la adaptación, se revisó el lenguaje empleado, ajustándolo al nivel de Educación Primaria. A su vez, se estructuraron las siguientes categorías dentro del cuestionario:
 - Personas de apoyo en el centro, esto es, amigos tanto en el centro como en la clase, siendo las opciones de respuesta las siguientes: ninguno, uno, dos o tres, cuatro o cinco, y más de cinco.
 - Respeto al material e instalaciones escolares, el cual podía ser positivo (el material escolar se cuida, se respetan las instalaciones del centro, etc.) y negativo (pintar mesas y paredes, romper el material escolar, tirar basura al suelo,...). A los ítems que formaban esta categoría se debía responder en una escala tipo Likert señalando una de las cuatro opciones planteadas: Nunca, A veces, Mucho, Siempre.
 - Situaciones de convivencia, que podían ser positivas (obedecer al profesor, cumplir las normas de comportamiento, atender al profesor cuando explica, etc.) y negativas (provocar o insultar a los profesores, entrar y salir de clase sin permiso, comportamientos pasotas,...). Los alumnos debían contestar a los ítems de esta categoría siguiendo la misma escala indicada para la categoría anterior.
 - Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (entre alumnos, entre profesores, entre padres, entre padres y profesores, etc.). Las opciones de respuesta para

calificar dichas relaciones eran las siguientes: Muy mala, Mala, Buena, Muy buena.

- El alumno como receptor, actor y observador de comportamientos (prosociales y de maltrato o bullying), diferenciando para ello entre el tipo de conductas (positivas y negativas), el lugar de ocurrencia (dentro y fuera del centro) y la procedencia del alumno agresor o víctima (alumno y no alumno).
- Estrategias de afrontamiento (positivas y negativas). El alumnado debía responder en una escala señalando una de las cuatro opciones planteadas anteriormente (nunca, a veces, mucho, siempre). La escala de respuesta empleada en las siguientes categorías, excepto la última, fue la misma.
- Personas de apoyo ante problemas personales (nadie, iguales y adultos).
- Resolución de conflictos de convivencia (positiva y negativa).
- Participación en clase (positiva y negativa).
- Información sobre convivencia escolar.
- Formación sobre convivencia escolar, debiendo especificar su interés por dicha formación (sí o no), cómo le gustaría aprenderlo (como si fuera otra asignatura o, por el contrario, como una actividad extraescolar) y quién debería ser el responsable de dicha formación (los profesores del centro, profesionales externos al centro especializados en convivencia escolar, los profesores del centro y profesionales externos de forma conjunta y, en cuarto lugar, los profesores y los padres conjuntamente).

La fiabilidad de este segundo instrumento es de .925, calculada a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. Para la adaptación de la versión original, se aseguró su validez de contenido, mediante la técnica del juicio de expertos.

2.3 Procedimiento

Para la administración de ambos instrumentos se cumplieron todos los requisitos previos: información a los equipos directivos de los centros, envío del proyecto de investigación a la Comisión de investigación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, y aprobación por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, cumpliendo en todo caso los requisitos de anonimato del alumnado.

La pasación del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso escolar 2009-2010, siendo los profesores tutores las responsables de su administración, para lo cual tuvieron una sesión preparatoria previa. Por su parte, la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos fue administrada durante el tercer trimestre. Tal y como ya ocurriera anteriormente, en esta ocasión también fueron los tutores quienes se encargaron de evaluar al alumnado.

Una vez recogidos los datos, se introdujeron en el programa estadístico PASW Statistics 18.0 y se procedió al análisis de los mismos.

3 RESULTADOS

3.1 Resultados obtenidos a través del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC, 2004)

En la tabla 2 se presenta el análisis descriptivo de las puntuaciones resultantes, expresadas éstas en percentiles, para cada una de las cuatro dimensiones globales que forman parte de la escala S2 del BASC.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones globales del BASC

DIMENSIONES (PERCENTILES)	N	M	DT
Desajuste clínico	355	60.67	28.11
Desajuste escolar	393	68.90	27.19
Ajuste personal	407	33.88	23.21
Índice de síntomas emocionales	339	63.08	21.66

Las puntuaciones medias más altas aparecen en la dimensión *Desajuste escolar* (68.90) seguido por *Índice de síntomas emocionales* (63.08), *Desajuste clínico* (60.67) y *Ajuste personal* (33.88)).

Por su parte, en la tabla 3 se presentan las puntuaciones resultantes, expresadas éstas en percentiles, para cada uno de los factores que componen la escala S2 del BASC.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los factores del BASC

FACTORES (PERCENTILES)	N	M	DT
Actitud negativa hacia el colegio	401	67.51	23.22
Ansiedad	389	49.10	29.35
Actitud negativa hacia los profesores	411	64.27	24.79
Atipicidad	399	61.09	28.87
Autoestima	407	41.40	24.95
Confianza en sí mismo	401	38.14	26.39
Depresión	396	66.94	26.88
Estrés social	402	63.26	24.96
Locus de control	389	68.20	23.72
Relaciones interpersonales	410	33.33	25.71
Relaciones con los padres	399	44.12	27.66
Sentido de incapacidad	403	64.91	26.65

Como se observa en la tabla anterior, el valor medio resultante para cada uno de los 12 factores de los que se compone la escala S2 del BASC oscila entre 33.33 y 68.20.

3.2 Resultados obtenidos a través de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos

En la tabla siguiente se indican los estadísticos descriptivos resultantes para cada una de las categorías, dimensiones y aspectos de dicho cuestionario (ver Tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las categorías, dimensiones y aspectos componentes de la versión adaptada del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

CATEGORÍA		Dimensión	Aspectos	N	M	SD	
Personas de apoyo en el centro				344	4.10	.95	
Respeto al material e instalaciones			Positivo	329	2.69	.56	
			Negativo	321	1.68	.57	
Situaciones de convivencia			Positivas	317	3.20	.54	
			Negativas	302	1.62	.36	
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa				343	3.46	.57	
			Conductas	Positivas	340	2.41	.64
				Negativas	331	1.49	.50
			Lugar de ocurrencia	Dentro del centro	336	1.49	.54
				Fuera del centro	338	1.28	.57
			Procedencia del agresor	Alumno	316	2.44	.79
				No alumno	328	1.62	.52
El alumno y comportamientos prosociales y/o de maltrato			Conductas	Positivas	323	1.61	.64
				Negativas	340	1.42	.70
			Lugar de ocurrencia	Dentro del centro	343	2.47	.75
				Fuera del centro	333	1.21	.36
			Procedencia del agresor	Alumno	338	1.33	.60
				No alumno	340	1.27	.60
			Conductas	Positivas	333	1.42	.66
				Negativas	339	1.35	.72
			Lugar de ocurrencia	Dentro del centro	332	2.48	.79
				Fuera del centro	331	1.50	.63
			Procedencia del agresor	Alumno	337	1.62	.68
				No alumno	337	1.42	.71
Estrategias de afrontamiento			Positivas	336	1.61	.68	
			Negativas	343	1.43	.70	
Personas de apoyo ante problemas personales		Nadie		344	1.61	1.05	
		Iguales		337	1.89	.83	
		Adultos		326	1.94	.92	
Resolución de conflictos de convivencia escolar			Positiva	332	2.42	.90	
			Negativa	337	1.90	.64	
Participación en clase			Positiva	343	2.17	.62	
			Negativa	343	1.50	.57	
Información sobre convivencia escolar				344	3.01	.93	
Formación sobre convivencia escolar		Interés		344	.91	.27	
		Aprendizaje		315	1.38	.48	
		Educador		315	2.23	1.29	

Los principales resultados hallados son que los alumnos cuentan con 4-5 amigos en el centro/clase; que el respeto al material e instalaciones escolares no es muy alto pero sí suele ser baja la falta de respeto hacia los mismos; que las situaciones positivas de convivencia en el centro escolar son frecuentes, no siéndolo las negativas; que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa son valoradas por los alumnos, en general, como buenas; que aunque las conductas positivas y

negativas en las que el alumnado ha participado como receptor, actor u observador no son frecuentes, lo suelen ser en mayor medida la realización de conductas prosociales hacia ellos, siendo el lugar en el que tienen lugar todo el conjunto de conductas dentro del centro y por parte de un alumno; que las estrategias de afrontamiento (positivas y negativas) no son empleadas de forma habitual por los alumnos; que cuando existen problemas se suele recurrir a un adulto; que los conflictos de convivencia escolar en el centro se resuelven más de forma positiva que negativa, aunque no de forma frecuente; que la participación en clase no suele ser alta; el alumnado indica haber recibido bastante información sobre convivencia escolar; respecto a la formación sobre convivencia escolar, la mayoría están interesados en recibirla, siendo la forma que indican para su aprendizaje como otra asignatura más, y los profesores así como los profesores de forma conjunta con los padres son las opciones que prefieren para este tipo de formación.

3.3 Resultados del análisis predictivo

En este apartado se analizará el valor predictivo que cada una de las cuatro dimensiones globales del BASC tiene en relación con aquellas categorías de la adaptación del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos que se relacionan más directamente con el alumno como actor así como el clima de convivencia escolar. Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras eran los percentiles en las cuatro dimensiones del BASC: *Desajuste clínico*, *Desajuste escolar*, *Ajuste personal* e *Índice de síntomas emocionales*, y la variable dependiente era la categoría *Situaciones de convivencia-positivas* (ver Tabla 5).

Tabla 5. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son las dimensiones globales del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría situaciones de convivencia (positivas) de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

DIMENSIONES (P) ²	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	3.376	.198		17.047	.000**
Desajuste Clínico	.003	.003	.149	1.047	.297
Desajuste Escolar	-.002	.002	-.079	-.837	.404
Ajuste Personal	.006	.002	.247	2.523	.013*
Índice de Síntomas Emocionales	-.006	.004	-.234	-1.719	.088

¹Error típ.; ²Percentiles.; **p < .001; *p < .05

Puesto que la dimensión *Ajuste personal* era la que predecía las *Situaciones positivas de convivencia* [t=2.523; p < .05], se realizó un segundo análisis de regresión lineal para determinar qué factor o factores de dicha dimensión era concretamente el directamente implicado en la predicción de dicha categoría, el cual se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son los distintos factores que integran la dimensión global ajuste personal del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría situaciones de convivencia (positivas) de la versión adaptada del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

FACTORES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	2.857	.099		28.972	.000**
Autoestima	.004	.002	.191	2.366	.019*
Confianza en sí mismo	.003	.002	.172	2.124	.035*
Relaciones interpersonales	.002	.002	.069	.857	.393
Relaciones con los padres	.000	.002	.007	.089	.929

¹Error típ.; ²Percentiles.; **p < .001; *p < .05

Tanto el factor *Confianza en sí mismo* [t=2.124; p < .05] como el de *Autoestima* [t=2.366; p < .05] predecían las *Situaciones positivas de convivencia*.

El mismo tipo de análisis se llevó a cabo pero, en este caso, para determinar el valor predictivo de las cuatro dimensiones respecto a las *Situaciones de convivencia-negativas* (ver tabla 7).

Tabla 7. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son las dimensiones globales del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría situaciones de convivencia (negativas) de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

DIMENSIONES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.509	.124		12.207	.000**
Desajuste Clínico	.005	.002	.439	3.136	.002**
Desajuste Escolar	-.001	.001	-.060	-.648	.518
Ajuste Personal	-.002	.001	-.137	-1.401	.164
Índice de Síntomas Emocionales	-.001	.002	-.061	-.459	.647

¹Error típ.; ²Percentiles.; **p < .001; *p < .05; Variable dependiente Situaciones de convivencia-negativas

En este caso, la dimensión *Desajuste Clínico* predecía la categoría *Situaciones negativas de convivencia* [t=3.136; p < .01]. Se realizó un análisis de regresión lineal, al respecto, para establecer qué factor o factores, dentro de la dimensión *Desajuste Clínico*, eran los responsables de esta categoría (ver Tabla 8).

Tabla 8. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son los distintos factores que integran la dimensión global desajuste clínico del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría situaciones de convivencia (negativas) de la versión adaptada del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

FACTORES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.289	.081		15.877	.000**
Ansiedad	.002	.001	.139	1.470	.144

Tabla 8. (continuación)

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
Atipicidad	.002	.001	.167	1.702	.091
Locus de control	.002	.001	.141	1.550	.123

¹Error típ.; ¹Percentiles.; ** $p < .001$; * $p < .05$; Variable Dependiente: Situaciones de convivencia-negativas

Con una significación marginal, el factor *Atipicidad* fue el que precedía las *Situaciones de convivencia negativas* [$t=1.702$; $p=.09$].

A continuación, en la Tabla 9 se exponen los resultados obtenidos tras la realización del análisis de regresión lineal en el que actuaron como variables predictoras cada una de las dimensiones globales (percentiles) que forman parte del BASC y como variable dependiente la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales-positivas*.

Tabla 9. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son las dimensiones globales del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría el alumno como actor de comportamientos prosociales de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
DIMENSIONES (P) ²	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	2.343	.252		9.304	.000**
Desajuste Clínico	.005	.004	.197	1.444	.151
Desajuste Escolar	-.001	.002	-.047	-.525	.600
Ajuste Personal	.009	.003	.314	3.327	.001**
Índice de Síntomas Emocionales	-.006	.005	-.178	-1.378	.170

¹Error típ.; ¹Percentiles.; ** $p < .001$; * $p < .05$; Variable Dependiente: El alumno como actor de comportamientos prosociales

La dimensión *Ajuste personal* es la única variable que predice la emisión de conductas positivas por parte del alumno. A fin de determinar qué factor o factores de dicha dimensión es el responsable de esta categoría, se procedió a realizar un segundo análisis de regresión lineal (ver Tabla 10).

Tabla 10. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son los distintos factores que integran la dimensión global ajuste personal del BASC (percentiles) y la variable dependiente la dimensión de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos que evalúa los aspectos positivos de la categoría el alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
FACTORES (P) ²	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	2.084	.124		16.824	.000*
Autoestima	.001	.002	.021	.266	.791
Confianza en sí mismo	.007	.002	.270	3.545	.000*
Relaciones interpersonales	.004	.002	.132	1.716	.088
Relaciones con los padres	9.21E-005	.002	.003	.044	.965

¹Error típ.; ¹Percentiles.; Variable Dependiente: El alumno como actor de comportamientos prosociales

De lo anterior, se desprende que el factor *Confianza en sí mismo* es el que mejor predice la emisión de conductas positivas por parte del alumno [$t=3.545$; $p<.001$].

Seguidamente, se muestran los análisis llevados a cabo para determinar el valor predictivo de las cuatro dimensiones globales del BASC respecto a la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* (ver Tabla 11).

Tabla 11. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son las dimensiones globales del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría el alumno como actor de comportamientos antisociales de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
DIMENSIONES (P) ²	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.133	.133		8.520	.000**
Desajuste Clínico	.001	.002	.069	.512	.609
Desajuste Escolar	.000	.001	-.012	-.140	.889
Ajuste Personal	-.004	.001	-.256	-2.742	.007*
Índice de Síntomas Emocionales	.003	.002	.163	1.286	.200

¹Error típ.; ¹Percentiles.; ** $p < .001$; * $p < .05$; Variable Dependiente: El alumno como actor de comportamientos prosociales

De los resultados obtenidos, se puede destacar que la dimensión *Ajuste personal* es la única variable que predice la emisión de conductas negativas por parte del alumno [$t=-2.742$; $p<.01$]. Con la intención de comprobar qué factor o factores de dicha dimensión eran los responsables de esta categoría, se realizó un segundo análisis de regresión lineal (ver Tabla 12).

Tabla 12. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son los distintos factores que integran la dimensión global ajuste personal del BASC (percentiles) y la variable dependiente la dimensión de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos que evalúa los aspectos negativos de la categoría el alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
FACTORES (P) ²	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.477	.064		23.027	.000**
Autoestima	-.002	.001	-.109	-1.379	.169
Confianza en sí mismo	-.002	.001	-.181	-2.319	.021*
Relaciones interpersonales	-.002	.001	-.120	-1.539	.126
Relaciones con los padres	-.001	.001	-.039	-.484	.629

¹Error típ.; ¹Percentiles.; ** $p < .001$; * $p < .01$; Variable Dependiente: El alumno como actor de comportamientos prosociales

Únicamente el factor *Confianza en sí mismo* predice la emisión de conductas negativas por parte del alumno [$t=-2.319$; $p<.05$].

En otro orden de cosas, en la tabla 13 se presentan los resultados obtenidos tras la implementación del análisis de regresión lineal en el que actuaron como variables predictoras cada una de las dimensiones del BASC (percentiles) y como variable dependiente la categoría *Estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar-positivas*.

Tabla 13. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son las dimensiones globales del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar (positivas)

DIMENSIONES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	2.248	.326		6.895	.000**
Desajuste Clínico	.001	.005	.016	.112	.911
Desajuste Escolar	-.003	.003	-.086	-.934	.352
Ajuste Personal	.010	.004	.258	2.682	.008*
Índice de Síntomas Emocionales	6.61E-005	.006	.002	.011	.991

¹Error típ.; ²Percentiles.; Variable Dependiente: El alumno como actor de comportamientos prosociales

La dimensión *Ajuste personal* se define como la única variable predictora de la categoría *Estrategias de afrontamiento-positivas* [$t=2.682$; $p<.01$].

Por su parte, en la Tabla 14 se exhiben los resultados obtenidos tras la realización del segundo análisis de regresión lineal para determinar qué factor o factores de dicha dimensión era el responsable de esta categoría.

Tabla 14. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son los distintos factores que integran la dimensión global ajuste personal del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos estrategias de resolución de conflicto sobre convivencia escolar (positivas)

FACTORES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.881	.159		11.838	.000**
Autoestima	.004	.003	.097	1.200	.232
Confianza en sí mismo	.006	.003	.182	2.265	.025*
Relaciones interpersonales	.004	.003	.120	1.515	.132
Relaciones con los padres	.000	.003	-.013	-.162	.872

¹Error típ.; ²Percentiles.; Variable Dependiente: El alumno como actor de comportamientos prosociales

Tal y como ya ocurriera anteriormente, el factor *Confianza en sí mismo* se convierte en la variable que mejor predice la categoría *Estrategias de resolución de conflicto sobre convivencia escolar-positivas* [$t=2.265$; $p<.05$].

En lo que respecta al análisis de regresión lineal llevado a cabo para determinar el modo en que las dimensiones globales del BASC influyen sobre la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar* del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos, éste se presenta en la tabla 15.

Tabla 15. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son las dimensiones globales del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría *estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar (negativas)* de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos

DIMENSIONES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.106	.235		4.713	.000**
Desajuste Clínico	.004	.003	.149	1.072	.285
Desajuste Escolar	.003	.002	.124	1.357	.177
Ajuste Personal	.008	.003	.272	2.842	.005*
Índice de Síntomas Emocionales	.003	.004	.094	.716	.475

¹Error típ.; ²Percentiles.; ** $p<.001$; * $p<.01$; Variable dependiente: Estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar (negativas).

Según se desprende de lo anterior, la dimensión *Ajuste personal* vuelve a definirse como la variable que mejor predice la categoría *Estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar*, aunque en este caso se refiera a la dimensión que evalúa los aspectos negativos de ésta [$t=2.842$; $p<.01$].

A fin de determinar qué factor o factores de dicha dimensión eran los auténticos responsables de esta categoría, se procedió a realizar un segundo análisis de regresión lineal (ver Tabla 16).

Tabla 16. Análisis de regresión lineal en el que las variables predictoras son los distintos factores que integran la dimensión global ajuste personal del BASC (percentiles) y la variable dependiente la categoría de la adaptación del Cuestionario sobre convivencia escolar para alumnos estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar (negativas)

FACTORES (P) ²	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Err ¹	β	t	p
(Constante)	1.657	.119		13.928	.000**
Autoestima	.003	.002	.111	1.359	.176
Confianza en sí mismo	.000	.002	.006	.078	.938
Relaciones interpersonales	-.001	.002	-.040	-.491	.624
Relaciones con los padres	.004	.002	.159	1.925	.056

¹Error típ.; ²Percentiles.; ** $p<.001$; * $p<.01$; Variable dependiente: Estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar (negativas).

Con una significación marginal, el factor *Relaciones con los padres* fue el que mejor predecía la categoría *Estrategias de resolución de conflictos sobre convivencia escolar-negativas* [$t=1.925$; $p=.056$].

4 DISCUSSION

Los resultados obtenidos en el Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC, 2004) son, aunque no clínicamente significativos, relativamente altos entre los distintos alumnos participantes para cada uno de los doce factores de los que se compone dicho instrumento de evaluación así como en las dimensiones globales de índole clínico de las que se compone el BASC. Tal vez sería necesario, en este

sentido, analizar en mayor profundidad las características demográficas, contextuales y/o situacionales de los sujetos participantes puesto que, como señalan numerosas investigaciones (Farrington, 2005; Melero, 2009; Patterson & Yoerger, 2002), la aparición de síntomas psicopatológicos guarda una estrecha relación con situaciones socio-familiares desfavorables, escasez de servicios, tasas de natalidad por encima de la media, bajo nivel de ingresos, desempleo, etc.

En lo relativo a los resultados obtenidos a través de la adaptación del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez et al. (2009) se puede concluir, de una parte, que la mayoría de los alumnos percibe que dispone de un alto soporte social entre sus iguales en su vida diaria en el centro escolar. Se aprecia también una cierta predisposición a manifestar mayormente conductas positivas de respeto hacia los materiales e instalaciones escolares frente al desarrollo de actitudes negativas, tal y como ya demostraran Sánchez et al. (2009) en su investigación.

Por otra parte, destaca, en contra de los resultados obtenidos en otras investigaciones (Calvo, 2003; Peralta, 2004), una mayor frecuencia de comportamientos positivos para la convivencia escolar (p.ej., respetar el horario escolar, profesores que tratan correctamente a los alumnos, etc.) frente a la presencia de cualquier otra conducta de índole negativo (p.ej., no cumplir las normas, interrumpir las clases, etc.).

El alumnado indica, asimismo, que las relaciones y comunicación entre ellos, así como con los profesores y con los alumnos pertenecientes a otras culturas, son bastante satisfactorias, coincidiendo este resultado con las conclusiones a las que llegaron Gotzens, Castelló, Genovard, y Badia (2003).

En cuanto a la percepción que tiene el alumnado como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales, predomina el desarrollo de comportamientos positivos frente a la manifestación de conductas negativas, independientemente de que éstas tengan lugar dentro o fuera del centro escolar (Ortega & Monks, 2005). Tal y como sucede a la mayoría del alumnado cuando se le pregunta por la frecuencia con la que son receptores de comportamientos de carácter antisocial, la tasa de conductas de esta índole que dicen producirse en el centro escolar, ya sea como actores u observadores, es baja. A diferencia de lo anterior, declaran, no obstante, que tampoco suelen destacar las conductas prosociales.

En lo referente al tipo de estrategias que suelen emplear los alumnos para afrontar cualquier tipo de conflicto que se produzca en el centro escolar, llama la atención los bajos resultados obtenidos tanto para el uso de estrategias de carácter más positivo (pedir ayuda, mostrarse asertivo, etc.) como negativo (no hacer nada, escaparse corriendo, etc.), lo cual redundaría en detrimento del estado de la convivencia escolar y debería convertirse, por lo tanto, en objeto de intervención educativa.

Igualmente, aunque gran parte de los alumnos participantes manifiesta disponer, como ya se expusiera anteriormente, de una gran fuente de apoyo social entre sus compañeros para su vida diaria en el centro, de los resultados obtenidos se desprende que ni sus iguales ni los adultos suelen servirles de gran apoyo de cara a subsanar sus problemas personales.

En contra de los resultados obtenidos en la investigación de Sánchez et al. (2009), los distintos alumnos participantes coinciden en señalar que los modos mayoritarios de resolver los conflictos de convivencia en su centro son mediante el uso de métodos de carácter más positivo (p.ej., hablando, dando consejo, intentando dar con una solución entre todos juntos, etc.)

que negativo (p.ej., con castigos colectivos o individuos, llamando a los padres, expulsiones, etc.), lo que parece estar en consonancia con los hallazgos realizados en otras investigaciones (Binaburo, 2007; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, 2002; Trillo, 2006).

En función de los resultados obtenidos, se puede precisar, igualmente, que la mayoría de los alumnos que ha participado en el presente trabajo de investigación dice haber recibido toda la información necesaria sobre las normas de convivencia escolar, habiéndolas trabajado en clase, y que de su aprendizaje, como una asignatura más, debieran encargarse los propios profesores del centro o estos mismos junto con los padres.

Con respecto a los resultados obtenidos a través del análisis de regresión lineal, se debe resaltar que, a excepción de la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos, donde es la dimensión global *Desajuste Clínico* y, más concretamente, el factor *Atipicidad* que forma parte de ésta, la variable que mejor explica la valoración negativa que los alumnos hacen acerca del estado de la convivencia escolar, el resto de categorías que, por estar más en relación con los objetivos del presente estudio, han sido analizadas se ven condicionadas por la dimensión global *Ajuste Personal* y, más concretamente, por el factor *Confianza en sí mismo*, de modo tal que los alumnos con mayor autoconfianza son los que tienden a realizar valoraciones más favorables acerca del estado de la convivencia escolar, participan en menor medida de conductas contrarias a las normas establecidas y presentan mayores habilidades para la resolución de conflictos de esta índole, y viceversa. Se apunta también, aunque tímidamente, hacia la importancia de las *Relaciones con los padres* en las estrategias de resolución de conflictos, lo cual puede estar poniendo de manifiesto el importante papel de la familia para el aprendizaje de estrategias positivas de resolución de conflictos (Rodrigo, García, Máiquez, Rodríguez, & Padrón, 2008).

En relación con todo lo expuesto anteriormente se entiende, pues, que mediante la enseñanza de las habilidades sociales se contribuirá, no sólo a la formación integral del alumnado y, consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también a la existencia de una adecuada convivencia escolar (Campo et al., 2005; Creemers & Reezigt, 1999; Delgado & Contreras, 2008; Freiberg, 1999; Monjas, 1993, 2009; Seijo et al., 2005; Trianes, 1996), siendo éste uno de los objetivos que se persigue mediante el actual currículum de educación, sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales desde los primeros años de escolarización tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, al finalizar la Educación Primaria o durante la Educación Secundaria Obligatoria.

REFERENCIAS

- Akiba, M. (2004). Nature and Correlates of Ijime: Bulling in Japanese middle schools. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 216-236. doi:10.1016/j.ijer.2005.07.002
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2008). School Violence in an International Context. A Call for Global Collaboration in Research and Prevention. *International Journal of Violence and School*, 7, 59-80.
- Beck, S., & Forehand, R. (1984). Social Skills training for children: a Methodological and clinical review of Behaviour modification studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45. doi: 10.1017/S0141347300009435

- Binaburo, J. A. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación & entrenamiento de las habilidades sociales* (1st ed.). Madrid: S. XXI.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Campo, A., Fernández, A., & Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie38a07.pdf>
- Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2007-2008*. Madrid: Ministerio de educación. Retrieved from <http://www.educacion.es/cesces/pg-13.htm>
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in Elementary & School. In H. J., Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining health & learning environments* (pp. 30-48). London: Falmer Press.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delgado, B., & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. In B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). Madrid: McGraw-Hill.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3144>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2756952&orden=233819&info=link>
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190. doi: 10.1002/cpp.448
- Fernández, F. D., Pichardo, M. C., & Arco, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384.
- Freiberg, J. H. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jiménez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey—Short Form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149. doi: 10.1002/pits.20053
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., & Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores & alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en la escuela. *Psicothema*, 15(3), 362-368. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/1073.pdf>
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. In J. C. Witt, S. N. Elliot & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Herrera, L., Defior, S., & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Herrera, L., Ortiz, M. M., & Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. In R. Roig & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (pp. 221-233). Alicante: Marfil.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., Frey, K. S., Snell, J. L., & McKenzie, E. P. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related on Initial Impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21. Retrieved from <http://www.nasponline.org/publications/spr/pdf/spr361hirschstein.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Anuario Estadístico de España 2010*. Madrid: INE. Retrieved from <http://www.ine.es>
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Laureano, L. (2002) (Coord.). *Las acciones estructurales comunitarias en España y sus comunidades autónomas - Período 2000-2006*. Madrid: Comisión Europea. Representación en España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.106, 4 de mayo de 2006.
- López-Guzmán, T. J., González, V., Herrera, L., & Lorenzo, O. (2007). Melilla: Ciudad fronteriza internacional e intercontinental. Análisis histórico, económico y educativo. *Frontera Norte*, 37(19), 7-33. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13603701>
- Mayoral, J. F. (2005). El mosaico de Melilla. En J. L. López (Coord.), *Experiencias interculturales en Melilla* (pp. 23-40). Granada: Universidad de Granada, Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza.
- Melero, J. M. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar (PHEIS)*. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., & González, B. (Dirs.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458. Retrieved from <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3128>
- Patterson, G. R., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10468-007
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. (Doctoral Thesis). Retrieved from <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16789222.pdf>
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 265-290. Retrieved from <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?139>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior Assessment System for Children: manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., & Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362.
- Rodríguez, C., Herrera, L., Lorenzo, O., & Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 215-230. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29213202.pdf>
- Sánchez, S., Mesa, M. C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M. M., ... Fernández, A. M. (2009). *Convivencia Escolar y Diversidad Cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos*

- de Melilla. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., & Mesa, M. C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (Programa EHSCO): guía de actividades para Educación Primaria*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Smith, P. K. (Ed.) (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
- Tilmatine, M., El Molghy, A., Castellanos, C., & Banhakeia, H. (1998). *La lengua rifeña Tullayt Tarifit*. Comunidad Autónoma de Melilla: Servicio de Publicaciones.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trillo, J. (2006). Violencia escolar entre iguales: Informe del Defensor del Pueblo. In Ministerio de Educación, *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- UNESCO (2004). *Global education digest 2004*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from http://www.unesco.org/education/docs/EN_GD2004_v2.pdf
- Vázquez, M. J., Fariña, F., & Seijo, D. (2003). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-fisio-biológica. In F. Fariña & R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 17-38). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales: PHS*. Salamanca: Amarú.